



¿QUÉ TIPO DE SABERES POSEEN LOS DOCENTES? EL CASO DE PROFESORES-ALUMNOS DE UN POSGRADO EN EDUCACIÓN

ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
anaval_a@hotmail.com

Resumen

El presente tiene como propósito comprender, desde el análisis de registros de clase y diarios de profesores en formación de posgrado, cómo se generan los procesos de transferencia de saberes en los docentes durante su trayecto formativo en una universidad formadora de docentes. Se parte de la hipótesis de que la construcción de transferencia de saberes se logra en la resignificación de la práctica propia, mediada por situaciones que se problematizan. Se define la transferencia como una relación entre saberes aplicados en situación; la resignificación, es un proceso que permite atribuir sentidos y significados a las situaciones prácticas. Así deduzco que no hay significados totales o acabados, pues cada práctica es distinta, cada situación pondera saberes con intervenciones específicas, es situacional y permite procesos de transferencia del saber. Se partió de analizar diez informes de práctica de profesores en formación elegidos con criterios aleatorios para evidenciar: dificultades enfrentadas y ver qué papel jugó la transferencia de saberes en sus intervenciones prácticas. De los sujetos no se dan referencias, dado que el objeto de estudio son los procesos de transferencias mediados por situaciones de problematización en la práctica donde no se involucran variables como la edad, años de servicio o género. Las conclusiones apuntan a comprender que las transferencias obedecen a procesos de naturaleza socio-moral ligados al compromiso del profesor en situación.

Palabras clave: saber; formación docente, práctica profesional





INTRODUCCIÓN

Este trabajo es resultado de una investigación que problematizó los procesos de transferencia y resignificación de saberes de un grupo de docentes en formación de posgrado¹. Se partió de plantear que entre el saber y la práctica puede haber una correlación, al grado de que si ésta es significativa para el profesor, en el sentido de ser apropiada de acuerdo a su vivencia y a su particular manera de resolver y actuar en contextos, por tanto, se da la transferencia del saber. La dimensión de apropiación a partir de situaciones específicas, se relaciona y depende de la capacidad reflexiva de los sujetos en situación, por ello, las soluciones mecánicas o lineales no caben en ninguna de las apropiaciones pues llevan al fracaso o a la decepción.

El proceso de aplicación del saber se da a partir de situaciones contextuales de selección y resignificación, el cual es reflexivo e involucra valores y actitudes de parte de los docentes. En este sentido, el esfuerzo que éstos hacen por reordenar el saber aprendido en pos de una práctica con prioridades y problemáticas se da gracias a que esas situaciones enfrentadas son reflexionadas por el propio docente en situación, y por ende resignificadas, reorganizadas e integradas mediante nuevos saberes (transferencia). En dicho proceso no se pueden trazar vertientes planas, ya que cada actor le da sentidos a su experiencia no sólo con respecto a cuestiones aprendidas sino desde dimensiones valorativas, por ende, podemos hablar de un *ethos* o nivel de compromiso y construcción de una identidad que se revela en los procesos de resignificación, y toma de conciencia ante una situación. A través del presente se intenta comprender cómo se dan esos procesos de transferencia de saberes, partiendo de una dimensión sociocultural y de resignificación, lo que implica atribuir nuevos sentidos a situaciones prácticas, que adquieren nuevas connotaciones o significados ante la presencia de otras formas de explicación fundadas en saberes.

La resignificación, elemento de transferencia del saber

La concepción de transferencia del saber docente ha sido un aspecto escasamente abordado en la investigación sobre la formación docente. A pesar de que se ha planteado la concepción del saber docente desde una dimensión sociocultural (Mercado, 2002), la noción de transferencia y resignificación no han sido abordadas desde una dimensión conceptual y analítica en el marco de las propias prácticas docentes. Ahora bien, el saber puede hacer referencia a dos usos posibles, en una primera connotación implicaría la idea de verbo o acción, que remite al singular





“saber” e implica un acto. En segundo lugar, su uso como sustantivo, conlleva al plural e implica aquellos saberes que se adquieren o se buscan adquirir (Falavigna, 2011).

Desde la mirada anterior, se retoma la primera connotación de saber en plural, como las acciones que el profesor pone en práctica desde los reservorios conformados por la tradición, la formación y el habitus. Así, se parte del supuesto de que la práctica docente está definida por diversos saberes, en plural, puestos en tensión a partir de la capacidad de asignación de nuevos sentidos (resignificación) por parte de los profesores a situaciones enfrentadas en su práctica docente; en esa tensión los maestros transfieren sus saberes al ponerlos en juego frente a una situación determinada. Por consecuencia, los saberes se conforman y están en continua tensión ante las situaciones que el docente pone en cuestión cuando logra problematizar su práctica.

Desde una mirada sociocultural y de reconocimiento de la vida cotidiana, la producción del conocimiento se da como una apropiación selectiva que realiza el sujeto de los saberes sociales que le son necesarios para actuar en su entorno:

“Es el conocimiento que implica el ensayo y la solución de los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan y en la necesaria reflexión continua que a su vez el trabajo diario impone” (Mercado, 2002)

Esta concepción logra clarificar el saber docente en las prácticas de los profesores pero no permite comprender las tensiones entre los diversos saberes docentes y como éstas generan posiciones concretas desde su resignificación.

Por su parte, Tlaseca (2001), señala que los saberes docentes son producto de la relación entre el contexto de los sujetos, la situación que enfrentan y el vínculo de compromiso entre éstos:

El saber de los maestros es un conocimiento abarcante y comprensivo de la unidad del mundo escolar en su diversidad y contradicciones, y del lugar de ser docente en sus relaciones con todo lo que en él significa al maestro, especialmente los otros sujetos y el conocimiento escolar. Se puede distinguir que la noción de saber refiere, en nuestra perspectiva, a la comprensión que el maestro hace de sí mismo en el mundo escolar a partir precisamente de experimentarse en situaciones donde tiene que ser maestro. El movimiento de este saber no solo es objetual sino existencial puesto que se modifica en la medida que cambian las condiciones en las que se experimenta el ser y la comprensión que logra de su ser docente en el tiempo. Es por esto que en esa visión del saber de los maestros el saber es definido como saber en y por sus relaciones con





la acción y las preocupaciones de los profesores, es en esta relación donde obtiene su carácter de saber” (Tlaseca, 2001, p. 38)

Aunado a ello, autores como Kemmis (1988) Schön (1992) Giroux (1990); refieren que la esfera práctica de los saberes docentes exige un autoexamen de naturaleza crítica, de concienciación y reflexión para lograr una transformación situada y contextualizada; como bien lo explica Kemmis (1988, p. 58-62):

“El saber del enseñante proporciona un punto de partida para la reflexión crítica. Sencillamente no puede darse por sentado y sistematizado en la teoría, ni tomarse como definitivo para la práctica. Y esto no ocurre porque el saber del profesor sea menos exigente que el de otros, sino porque los actos educativos son actos sociales, y por tanto reflexivos, históricamente localizados y sumergidos en contextos intelectuales y sociales concretos”

De ahí, que asumir una posición crítica o reflexiva por parte de los docentes sea una clave en el cuestionamiento de los saberes y en su renovación, como lo señala el mismo autor: “(los saberes) empiezan a derrumbarse tan pronto como empezamos a tomarlos en serio como guía para la acción; otros resultarán modificados y mejorados a través del análisis y de la verificación activa” (p.11)

Por su parte D. Schön plantea que lo importante no es adquirir conocimientos científicos para luego aplicarlos a la práctica, sino partir de que la naturaleza de la profesión docente es un arte:

La cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico, sino que podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica” (1992, p. 33)

Estos planteamientos conducen a la noción de transferencia desde un proceso de resignificación que puede implicar dos relaciones, la actitud crítica y la postura reflexiva de los docentes, como se muestra en el cuadro 1.





Cuadro 1: Dimensiones para la transferencia del saber docentes

Dimensión crítica	Dimensión reflexiva
Se establece una relación de tensión entre saberes adquiridos y su aplicación práctica.	Se cuestiona la propia práctica desde sus resultados contextuales
La naturaleza de los saberes se problematiza por el mismo actor ante situaciones dilemáticas o de conflicto.	Se problematiza la propia práctica desde cuestionamientos situacionales, aquella se vuelve objeto de análisis para el propio profesional.
Un saber se somete y se valora ante una situación o contexto.	Se plantea la transformación desde la reflexión en la acción: se conoce en la acción.

Elaboración propia

Los saberes se pueden, a su vez, reagrupar en dos grandes esferas: la cultural, que comprendería cuatro tipos de saberes: contextuales-situacionales, de sentido común; populares y prácticos. Y la esfera del saber articulado a un discurso instituido: los saberes profesionales que abarcan conocimientos curriculares, psicopedagógicos y científicos; y, los saberes sociomorales que agrupan principios de naturaleza ética, deontológica o de deber ético praxiológico. Estos saberes constituyen en su amalgama los saberes profesionales, entendiendo por saber profesional aquel que se caracteriza por poseer una práctica especializada y caracterizada por un modo particular en el hacer y el saber. Algunos ejemplos de transferencia de saberes se muestran en los siguientes diarios de profesoresⁱⁱ.

Caso 1:

Para introducirlos al tema les pregunté ¿Te gustaría utilizar una red en la cual podrías contactar a tus compañeros de clase y maestros? A lo que contestaron que sí, y algunos de ellos me dijeron que sus papás no los dejaban entrar al Facebook y les volví a preguntar ¿Por qué creen que sus papás no los dejan entrar al Facebook? algunos me contestaron que porque estaban muy chicos, otros que porque les dijeron que los podrían robar y otros que se la pasaban toda la tarde dentro de esta red publicando y viendo lo que hacen sus amistades. Por las reacciones que observé en los alumnos pienso que se necesita hacer más labor con respecto a los valores y la forma en cómo deben de tratarse entre sí. (Diario, Profesor)





Caso 2:

Introduje un poco la temática respecto a los seres vivos, para esto ya había acercado a ellos una planta, un carro de juguete, y un pececito (que me prestó la Directora) se miraban emocionados y en su mayoría sólo querían mirar al pez y se reían cada vez que se movía, Katheryn dijo que movía sus aletas para saludarlos; no quería que se distrajeran, entonces subí un poco la voz pero sin gritar y les platicué lo siguiente: un ser vivo es todo aquel ser que nace, así como ustedes cuando eran bebés, crece... Después ese ser vivo muere, o sea que ya no respira, o su corazoncito ya no late.

Y... ¿Su compañera Danna es un ser vivo? (cuestioné)

María: Sí, porque tiene sus manos, pies, cabeza, se mueve, y camina con sus pies.

Itzmin: ¡el carro también se mueve sí es un ser vivo!

Pero no respira le dije, ¡sí! me contestó; hace un ruidito es porque está respirando. No tiene pies Itzmin, le respondí, pero tiene llantas y se va moviendo, dijo muy seguro; -no tiene un corazón que le haga latir (le replique), -si tiene, se llama motor y con gasolina se mueve. Después de reflexionar sobre dicha situación, creo que la dinámica hubiese sido más enriquecedora si involucrara a todos los niños, y planteara cuestionamientos en donde en verdad se llevara a un proceso pedagógico y estimulara sus capacidades cognitivas, respetando sus procesos de aprendizaje. Mi actitud no fue la mejor porque se tornó como si estuviera retando; llego a desesperarme en lugar de ser precisa y llevarlos a profundizar (*Diario, profesor*).

Caso 3

El día de hoy, les solicité a mis alumnos de 3er grado que resolvieran la operación $\frac{1}{2} \times \frac{1}{2}$ Previo a ello, les había explicado el procedimiento en el pizarrón, mi explicación consistió en señalarles que deben iniciar por multiplicar primero el numerador, el cual ellos ya identifican como el número de arriba de la fracción y luego pasar el resultado al numerador de una fracción resultante, posteriormente se hace el procedimiento semejante con el denominador, entonces el resultado es: $1 \times 1 = 1$ y $2 \times 2 = 4$ resultado $\frac{1}{4}$.

Iván, uno de mis alumnos me preguntó con cara de desconcierto:





“oiga profe, por qué si multiplico $2 \times 2 = 4$ el resultado cuatro es igual a dos veces dos, pero en el caso de $\frac{1}{2} \times \frac{1}{2}$ el resultado en lugar de darme dos veces $\frac{1}{2}$ me da la mitad de un medio” . Mi respuesta fue que tendríamos que investigar juntos por qué pasaba eso (la verdad es que nunca yo me lo había preguntado).

El niño acepto de manera emotiva, señaló que podría revisar otros libros.

La pregunta de Iván me ha generado incertidumbre, pero a la vez me hace pensar que yo estoy enseñando matemáticas de manera mecánica, tal como yo las aprendí. (*Diario, profesor*)

Estos son ejemplos, marcados con negritas, permiten comprender cómo las situaciones enfrentadas por los docentes los obliga a establecer relaciones entre sus saberes: de un saber contextual, a un sociomoral y de un saber práctico a un saber profesional. Es importante hacer notar que en estos procesos de transferencia hay un elemento de enlace, resultado de una reflexión o diálogo interior, el cual es explicitado por los propios profesores: *Después de reflexionar sobre dicha situación...Por las reacciones que observé en los alumnos pienso que se necesita hacer más labor con respecto a los valores y la forma en cómo deben de tratarse entre sí...La pregunta de Iván me ha generado incertidumbre.* (Diarios de profesores)

Estos elementos, producto de una reflexión de los propios docentes, llevan implícita una resignificación de la acción, que quizá en otros contextos o ante otras situaciones enfrentadas por esos mismos docentes no se hubiese dado. De ahí que todo proceso de transferencia dependa de una resignificación la cual implica un nivel situado de relación particular donde media el compromiso. Los saberes docentes no tienen una dimensión de hegemoníaⁱⁱⁱ pues todo saber se articula a procesos particulares de resignificación, entendido como los significados y sentidos atribuidos a hechos situados en contextos particulares, con sujetos históricos, en espacios y tiempos determinados. Así el saber se actualiza en los procesos de transferencia los cuales se articulan a procesos de significación, las situaciones prácticas poseen sentidos diversos de acuerdo al ámbito en que se desarrollan las relaciones de significación social.





Los procesos de transferencia en la formación docente

En concordancia con Ferry (1990), la formación implica procesos de autoformación y coformación donde se aprende en contextos de pares que comparten experiencias, problemas, visiones y dilemas de la práctica. Privilegiar este tipo de espacios exige construir comunidades tanto formales como informales, con pares, presenciales o en redes, con docentes u otras comunidades, que permitan forjar un *ethos* que oriente la acción propia del profesional. Estos son ejemplos que permiten comprender cómo las situaciones enfrentadas por los docentes los obliga a establecer relaciones entre sus saberes: de un saber contextual, a un sociomoral o de un saber práctico a un saber profesional. Es importante hacer notar que en estos procesos de transferencia hay un elemento de enlace, resultado de una reflexión o diálogo interior, el cual es explicitado por los propios profesores: *Después de reflexionar sobre dicha situación...Por las reacciones que observé en los alumnos pienso que se necesita hacer más labor con respecto a...La pregunta de Iván me ha generado incertidumbre... (Diarios profesores)*

Vemos entonces, que la noción de formación profesional no es unívoca sino compleja, conjuga diversas experiencias en procesos formales y autoformativos relacionados con la capacidad de poner en juego una serie de reflexiones desde el análisis de su experiencia, donde confrontan sus saberes ante situaciones prácticas con posibilidades de innovación e intervención. La autoformación también implica capacidad metacognitiva-estratégica: los sujetos no sólo saben o no saben, sino que reconocen *qué tanto saben y qué tanto no saben* y a la vez buscan estrategias para adquirir nuevos saberes.

CONCLUSIÓN

Los procesos de transferencia del saber implican procesos de apropiación que se conforman desde situaciones dialógicas e intersubjetivas involucrando un nivel de adquisición de conciencia práctica, que va dimensionando una forma particular de hacer desde la apropiación particular del saber. La apropiación, permite ir más allá de la noción de interiorización, ésta última centrada en procesos cognoscitivos e individuales; mientras que la apropiación implica aspectos socioculturales que se conforman en contextos de intersubjetividad. Una apropiación implica incorporar a los procesos culturales, subjetivos e identitarios formas de hacer y actuar de acuerdo un *ethos* que se forma en comunidad; con ello se destaca el proceso de actores en tanto agentes, esto es, como individuos actuando con significados mediacionales en contextos concretos.





Por otra parte, es importante señalar que los escenarios de la formación docente requieren espacios para la autonomía, la libertad y la buena acción tutorial. Las conclusiones de esta investigación plantean que la relación entre saberes es compleja y que a su vez está mediada por procesos de reflexión; los saberes son culturales, producto de una apropiación y de una manera de intervenir dificultades de la práctica. La transferencia se da un plano cultural y socio-moral, no sólo en el ámbito cognitivo.

¹ Profesores-alumnos que cursan el tercer cuatrimestre de la Maestría en Educación Básica de la UPN Unidad 141, Guadalajara.

¹ De los profesores no se dan datos particulares puesto que lo que interesa en esta investigación son los procesos de transferencia en sus registros de clase. Las negritas son mías

¹ Entendido desde la perspectiva de Laclau (2004) como una práctica que articula y excluye de manera determinante.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Carr, W (1997). Calidad de la enseñanza e investigación acción, Sevilla, España: Serie Fundamentos No.3 Colección Investigación y Enseñanza.

Carr, W, y Stephen K (1988) “El saber de los maestros” en Carr y Kemmis. Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Falavigna, C (2011). Redes teóricas sobre la noción “la relación con el saber”. Elementos para el análisis de una noción en construcción. Revista Irice No. 22 2011. Argentina/FLACSO.

Ferry, G. (1990) El trayecto de la formación, México: Paidós/UNAM.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Laclau, E y Mouffe, Ch. (2004). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires, Argentina: FCE

Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños, México: Fondo de Cultura Económica.

Tlaseca, M, coord, (2001) El saber de los maestros en la formación docente, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.

